

PARADYGMATY WSPÓŁCZESNEJ NAUKI O NAUCZYCIELU – KIERUNKI ZMIAN I STAN OBECNY

Uwagi wstępne

Kategoria paradygmatu uzyskała status naukowy w latach sześćdziesiątych dzięki T.S. Kuhnowi, który opracował teoretyczne ramy dla pojęcia paradygmatu jako określonej „perspektywy poznawczej”, pozwalającej wyłonić z wielu zagadnień nauki problemy główne, posiadające znaczną wartość wyjaśniającą i prognostyczną dla danej nauki i jednocześnie tworzące jej konstrukcję przedmiotowo-metodologiczną¹.

Dla naszych rozważań szczególnie istotne są te założenia Kuhnowskiej teorii, w których autor stwierdza, iż część zabiegów teoretycznych w nauce polega na wyprowadzaniu prognoz z istniejących już paradygmatów ujętych w zespół teorii. Czynności te są także związane z przeformulowaniem i uszczegóławianiem paradygmatów. Dzieje się tak wówczas, gdy paradygmat w trakcie zastosowań okazuje się niedopracowany lub też ukazuje się jego nowy sens naukotwórczy.

S. Amsterdamski, autor posłowie do książki T.S. Kuhna, wymienia trzy źródła paradygmatów. Są to:

- dotychczasowe osiągnięcia nauki,
- ogólne przekonania filozoficzne epoki,
- potrzeby praktyczne wyznaczające kierunek poszukiwań, badań.

Wielościelowość paradygmatów pozwala autorowi przypuszczać, że mamy do czynienia z krzyżowaniem się, a nawet z nakładaniem na siebie wiele różnych paradygmatów².

Dla pełniejszego przedstawienia sposobu rozumienia paradygmatu i jego roli w procesie rozwoju nauki odwołamy się jeszcze do A.S. Manasjana, który określa *implicite* cztery funkcje paradygmatu³:

- tworzenie pod jego wpływem nowych idei w znanych dziedzinach wiedzy,
- nadawanie innego sensu ustalonym już faktom,
- stwarzanie uczonym płaszczyzny wymiany sądów,
- przyczynianie się do kategoryalnych zmian w nauce.

¹ T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 1968.

² S. Amsterdamski, *Historia nauki a filozofia nauki*, posłowie do książki T.S. Kuhna, *Struktura rewolucji naukowych...*, dz.cyt.

³ A.S. Manasjan, *Styl myślenia: paradygmat, ideał*, „Studia Filozoficzne” 1976, nr 3, s. 114–115.

Na podstawie Kuhnowskiej koncepcji paradygmatycznego rozwoju nauki przyjmujemy orientację na wyłonienie istotnych paradygmatów współczesnej nauki o nauczycielu.

Paradygmaty pedeutologii

Potrzeba poznania osobowości nauczyciela przyczyniła się do wyłonienia z psychologii osobnej nauki – pedeutologii. Termin 'pedeutologia' oznaczał początkowo psychologię nauczyciela, według określenia psychologa włoskiego Eusebiettiego, które spopularyzował u nas J. Mirski. Przedmiot jej analiz stanowiły więc cechy psychiczne nauczycieli, zależności między wrodzonymi cechami a efektami pracy. Pomijano natomiast zewnętrzne uwarunkowania postępowania nauczycieli. W początkowym okresie rozwoju nauka o nauczycielu posiadała zatem wyraźnie jednostronny charakter, dlatego najczęściej mówiło się o stanie, rzadziej – o zawodzie nauczycielskim⁴.

Pierwsze próby tworzenia się polskiej pedeutologii przypadają na lata 1900–1914.

Główna orientacja badawcza nad rolą stanu nauczycielskiego ujmowana jest w „osobowościowym” paradygmacie analiz. Literatura pedagogiczna tego okresu postuluje cały szereg cech, głównie moralnych, jakie nauczyciel w najwyższym stopniu powinien posiadać, od niego bowiem w pierwszym rzędzie zależą efekty kształcenia i wychowania. W paradygmacie „osobowościowym” mieszczą się także te rozważania, które podkreślają czynnik wykształcenia, intelektualizując w pewien sposób ideał moralny nauczyciela.

Literatura pedagogiczna okresu międzywojennego upatruje również sprawczej wartości wykonywania tego zawodu w osobistym wpływie i przykładzie nauczyciela, a więc w tym, jakimi cechami on sam się odznacza. Cechy psychiczne nauczyciela, warunkujące jego działania, są ściśle związane – zdaniem psychologów – z dyspozycjami wrodzonymi. Rozważania psychologów dotyczą kwestii powołania, talentu pedagogicznego, specjalnych zdolności o charakterze wrodzonym i trwałych skłonności. Odwołując się do tradycji pedagogii posłannictwa, możemy mówić o swoistej misji nauczycielskiej na wzór misji kapłańskiej. Wielu autorów podkreśla także znaczenie zadań dydaktycznych w całokształcie działalności nauczyciela⁵.

W okresie powojennym przesunięto akcent z badań nad nauczycielem idealnym do badań nad nauczycielem realnym, osiągającym wysokie wyniki w pracy. Punkt widzenia przesunął się z osoby na działalność zawodową nauczyciela. Ten prakseologiczny oraz technologiczny paradygmat „badań nad pracą nauczyciela” koncentrował się głównie na umiejętnościach dydaktycznych i organizacyjnych oraz wynikach pracy nauczyciela⁶.

⁴ J. Michalik-Surówka, *Ideał nauczyciela szkoły średniej w polskiej pedeutologii lat 1900–1914*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1978, nr 1/2.

⁵ J. Michalik-Surówka, *Postać nauczyciela szkoły średniej w polskiej pedeutologii okresu międzywojennego*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1983.

⁶ J. Michalik-Surówka, *Sylwetka nauczyciela szkoły średniej w piśmiennictwie pedagogicznym lat 1945–1977*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1980.

Z pewnym uproszczeniem można powiedzieć, iż osobowość nauczyciela po roku 1945 tworzy się na podłożu nowych stosunków społeczno-kulturalnych, w zróżnicowanych warunkach politycznych i pedagogicznych. Wychowanie w rękach nauczyciela staje się czynnikiem współdziałającym w budowie rzeczywistości socjalistycznej. Nic więc dziwnego, iż efektywność pracy nauczyciela staje się centralnym tematem badań i analiz.

Jak twierdzi S. Krawcewicz

„[...] wysoki stopień identyfikacji jednostki z zawodem to jeden z podstawowych warunków doskonalenia pracy, rozwoju jednostki w pracy, doboru właściwych ludzi na właściwe miejsca”⁷.

Zagadnienie ideału nauczyciela ujmowane jest teraz w kategoriach działania. Chodzi nie o to, jakim kto jest, tylko jak pracuje, co i jak wykonuje. Dobrymi nauczycielami mogą być ludzie zróżnicowani pod względem właściwości charakteru, uczuć, woli, a nawet intelektu. Nie muszą posiadać jakichś specjalnych cech, charakterystycznych tylko dla nich ze względu na specyfikę pracy pedagogicznej. Muszą jednak mieć chęć i zamiłowanie do pracy w zawodzie nauczycielskim, poważny stosunek do tej pracy, umiejętność wymowy i takt pedagogiczny. Skuteczność działań nauczycielskich – to główna cecha roli zawodowej nauczyciela.

Pod koniec lat siedemdziesiątych podjęto inny bardzo interesujący paradygmat „interakcji”, zainspirowany symbolicznym interakcjonizmem G.H. Meada⁸. W tym ujęciu interakcja jest rozumiana jako fenomen tworzący jej uczestników.

Paradygmat interakcji akcentuje znaczenie wzajemności, jaka występuje między dorosłymi a dziećmi, jak również między nauczycielami a uczniami. Pierwotnym i głównym elementem tej wzajemności jest nauczycielska reaktywność na potrzeby ucznia, która zwrótnie wywołuje reaktywność po stronie ucznia. Z biegiem czasu po obydwu stronach interakcji, między nauczycielem a uczniem tworzy się doświadczenie, które następnie włącza się w cały proces interakcji osoby i kształtuje układ wzajemności. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie nie reagują w sytuacjach interakcyjnych wyizolowanymi czynnikami, cechami osobowości, lecz całą zintegrowaną osobowością, uwarunkowaną płcią, wiekiem, rolą społeczną, nabytym doświadczeniem i kształtowanym stylem zachowania.

Na tle dokonujących się przemian społecznych i ekonomicznych po roku 1990, a także w kontekście reformy oświaty, zmieniają się cele i charakter badań pedeutologicznych. Proces wymiany paradygmatów naukowych ulega w związku z tym znacznemu przyspieszeniu.

Kolejny paradygmat „tworzenia wiedzy w działaniu” wskazuje w sposób jednoznaczny na istnienie związku pomiędzy schematami poznawczymi a działaniem nauczycielskim. Mówiąc precyzyjnie – koncentruje się on na odkrywaniu, w jaki sposób nauczyciele, opierając się na swoim doświadczeniu, konstruują schematy poznawcze i jakie znaczenia nadają poszczególnym elementom sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Brak odpowiednich ram i kategorii do opisu i zrozumienia sytuacji powoduje trudności – tym większe z tego m.in. powodu, że każda sytuacja jest inna i w każdej

⁷ S. Krawcewicz, *Nauczyciel i środowisko*, Warszawa 1968, s. 85.

⁸ H. Blumer, *Implikacje socjologiczne myśli George’a Herberta Meada* [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, *Elementy teorii socjologicznych*, Warszawa 1975.

nauczyciel ma do czynieni z ludźmi. Nowa sytuacja wymaga gotowości do tworzenia, czyli wychodzenia poza to, co nauczyciel zna i umie, oraz poza to, kim teraz jest. Jego wiedza stanowi w tym momencie przedmiot refleksji i dialogu z innymi uczestnikami sytuacji.

W trakcie procesu refleksji wiedza zostaje skontekstualizowana i zapisana w pamięci jako repertuar danego przypadku. W nowej sytuacji nauczyciel dokonuje przeglądu zgromadzonych w pamięci zapisów i wykorzystuje te z nich, które mogą być pomocne do interpretacji zdarzenia i procesów stanowiących istotę nauczycielskiej profesji. Studiowanie praktyki, czyli analiza rzeczywistych sytuacji, jest badaniem w działaniu (*action research*)⁹. Przy czym zdobywana w ten sposób wiedza, będąc rezultatem aktywności poznawczej, jest zawsze mniej lub bardziej przetworzonym odbiciem obrazu świata, w którym nauczyciel działa. Wiedza staje się orientacyjną podstawą każdego działania. Dotyczy to zarówno tworzenia wiedzy z napływających, posiadanych i wytwarzanych w toku działania informacji, jak również zdobywania praktycznych umiejętności przekształcania rzeczywistości oraz konstruowania systemów wartości nadających kierunek danemu działaniu. Konkretnie zadanie mobilizuje nauczycieli do zdobywania i ciągłego poszerzania wiedzy. Służy także integrowaniu wiedzy z różnych dziedzin, lepszemu zrozumieniu działań pojedynczych osób i szkoły jako systemu społecznego, ma więc wartości poznawcze, a w dalszej kolejności służy opracowaniu projektu zmiany i realizacji tegoż projektu. Tak zdobywana wiedza ma charakter operacyjny – i to nadaje jej szczególną wartość. Stanowi ona dynamiczny układ, którego struktura i funkcje wyznaczają charakter nauczycielskich relacji z otoczeniem.

W historii rozwoju zawodu nauczycielskiego zawsze podkreślano trzy podstawowe jego składniki: wiedzę, umiejętności oraz osobowość. Rzadko jednak owe składniki były traktowane równorzędnie; przeważnie jeden był doceniany w szczególny sposób, a pozostałe zajmowały miejsce drugorzędne. Mimo to wydaje się możliwe wyznaczenie pewnej kolejności występowania paradygmatów współczesnej nauki o nauczycielu: od paradygmatu osobowości – umiejętności zawodowych – tworzenia wiedzy – do paradygmatu kompetencji nauczyciela.

Na naszej liście paradygmatów umieszczamy więc kolejny – paradygmat 'kompetencji nauczycielskich', którym zajmiemy się nieco szerzej. Pragniemy w tym miejscu zaznaczyć, iż mamy świadomość, że lista paradygmatów w pedeutologii nie jest zamknięta, biorąc pod uwagę związki genetyczne, funkcjonalne i treściowe wiedzy o nauczycielu z innymi naukami pokrewnymi, a także potrzeby praktyczne wyznaczające dalsze kierunki poszukiwań i badań.

W sytuacji dokonujących się wokół przemian o charakterze społecznym, politycznym, kulturowym, gospodarczym, których jesteśmy świadkami od kilkunastu lat, doświadczamy niepewności co do własnej i społecznej egzystencji. Kiedyś zdobyte kwalifikacje zawodowe, potwierdzone dyplomem uniwersyteckim, dzisiaj okazują się niepełne i powierzchowne. Pojawia się zapotrzebowanie na nowe kompetencje i nowy sposób myślenia o świecie, o swojej osobie, o innych ludziach, wartościach i procesach.

⁹ D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco–Oxford 1990.

Uspołecznienie oświaty i odejście od odgórnego sterowania nią pozwalają na większą świadomość zawodową nauczycieli, samodzielność, odpowiedzialność i refleksyjność. Nowa sytuacja w edukacji, której wyrazem są autorskie programy nauczania, możliwość różnicowania treści kształcenia, możliwość wyboru programów i podręczników, wymaga od nauczyciela nowych kompetencji.

Cechą konstytutywną nauczycielskich kompetencji są sprawności i umiejętności wsparte wiedzą ogólnoteoretyczną i pedagogiczną oraz niezbędnymi cechami osobowości.

Kompetencje są warunkiem skutecznej realizacji funkcji szkoły, która jest głównym miejscem pracy nauczyciela. Charakter i zakres tych funkcji ulega ciągłym przemianom. Kierunki owych przemian i ich uwarunkowania zostały przedstawione w książce *Kształcenie pedagogiczne studentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych* pod redakcją A. Łukawskiej¹⁰.

„W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej”¹¹.

Kompetencje, które tej pracy towarzyszą, są ze swej natury niegotowe, niewystarczające, nieustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, ciągle wymagające zmiany. Optymalny ich rozwój polega na stałej reorganizacji doświadczenia, przekształcaniu jego elementów, generowaniu nowych zachowań w zależności od istniejących w danej sytuacji potrzeb. Rozwój zawodowy nauczyciela cechuje się więc swoistą dynamiką, polegającą na zmianie kompetencji od stadium wchodzenia w rolę zawodową, przez pełną adaptację w tej roli, do fazy zastępowania przepisu roli własną tożsamością osobową, rozumianą jako świadomość siebie jako osoby, która jest sprawcą podejmowanych działań.

Kompetencja jest bytem samoorganizującym się i wewnętrznie motywowanym, co oznacza wykorzystywanie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami w celu skutecznego działania w nowych sytuacjach.

Kompetencja jest kategorią podmiotową, jest zawsze związana z kimś, z konkretną osobą lub grupą.

Jakich kompetencji potrzebuje współcześnie nauczyciel?

Charakter zawodu nauczycielskiego, jak również wielość specjalności nauczycielskich uniemożliwiają pełny opis kompetencji potrzebnych w pracy nauczyciela.

R. Kwaśnica wyróżnia – stosownie do dwóch rodzajów wiedzy będących podstawą doświadczenia człowieka – dwie grupy kompetencji nauczycielskich¹². Są to: kompetencje praktyczno-moralne i techniczne. W pierwszej grupie kompetencji mieszczą się: kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Do drugiej grupy kom-

¹⁰ A. Łukawska, *Kształcenie pedagogiczne studentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych*, „Prace Pedagogiczne”, z. 20, UJ, Kraków 1994.

¹¹ W. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 12.

¹² Tamże.

petencji należą: kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. Najczęściej za kompetencje zawodowe uznawane są kompetencje techniczne, natomiast praktyczno-moralne są spostrzegane jako kompetencje osobowe.

Obserwacja życia szkolnego, a także badania wskazują, iż rola nauczyciela wyraźnie sprowadza się do funkcji specjalisty przedmiotowego, a więc podkreślane są jego kompetencje techniczne. Natomiast zagadnienie kształtowania osobowości nauczyciela, jego kompetencje praktyczno-moralne uważane są dzisiaj za nieistotne z punktu widzenia społecznego¹³. Tymczasem, jak zauważa R. Kwaśnica, obie grupy kompetencji należy uznać za kompetencje zawodowe, przy czym nadrzędną rolę w zawodzie nauczycielskim mają właśnie kompetencje praktyczno-moralne.

W paradygmacie kompetencji nauczycielskich na uwagę zasługuje koncepcja 'kompetencji kluczowych', które stanowią jeden z instrumentów człowieka służących do poznawania otaczającego świata i samego siebie oraz uczestnictwa w ich kreowaniu i przekształcaniu.

W Raporcie Krakowskiej Akademickiej Grupy Wsparcia „Kreator”, podsumowującym badania pilotażowe procesu kształcenia kompetencji kluczowych, czytamy:

„[...] na każdą kompetencję składa się system wiedzy teoretyczno-praktycznej będący podstawą rozwoju układów umiejętności skierowanych na realizację założonych celów oraz ze-spół podmiotowych uwarunkowań działalności człowieka”¹⁴.

Osią każdej kompetencji są układy umiejętności, które łączą wiedzę o rzeczywistości ze zdolnością do jej przekształcania.

Kompetencje kluczowe dotyczą:

- 1) planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się,
- 2) skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach,
- 3) efektywnego współdziałania w zespole,
- 4) rozwiązywania problemów.

Stymulatorem podjęcia pracy nad rozwojem osobistych kompetencji zawodowych jest przekonanie, że warto i można takie działania podejmować. Złożoność i zmienność współczesnej egzystencji wymaga od nauczyciela, aby nieustannie doskonalił swoje kompetencje w toku własnego rozwoju, a także rozwijał gotowość uczniów do nabywania wymienionych kompetencji i posługiwania się nimi zarówno w procesie kształcenia szkolnego, jak i samokształtowania.

W wyniku ogromnego postępu technologicznego mamy obecnie do czynienia z napływem informacji, poszerzeniem liczby możliwości i stojących przed ludźmi wyborów, z eksplozją wiedzy. Ogromna ilość nowych informacji, które trzeba przyswoić i którymi trzeba sprawnie operować, niesie wymagania kompetencji w zakresie planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się.

Wiedza przedmiotowa, dotycząca treści będących przedmiotem komunikowania, jest nadal niezbędna, ale zmienia się wykorzystanie owej wiedzy w szkole, gdyż bogactwo źródeł informacji doprowadziło do załamania tradycyjnej, wąsko pojmowanej, transmisyjnej roli nauczyciela. Główne jego zadania dotyczą obecnie interpretacji,

¹³ K. Bujak, *Osobowość nauczyciela i proces wychowania* [w:] J. Jerschina (red.), *Studia z socjologii młodzieży i wychowania*, t. IV, Kraków 1986.

¹⁴ D. Cain i in., *Kompetencje kluczowe w szkole. Program KREATOR*, Wyd. MEN, Warszawa 1998, s. 4.

przekształcania i porządkowania informacji uzyskanych przez uczniów poza szkołą, a tym samym ułatwiania im systematycznego uczenia się.

Analiza zakresu i treści kompetencji w dziedzinie skutecznego komunikowania się wskazuje, że praca nauczyciela ma charakter komunikacyjny, a to oznacza, iż nauczyciel wywiera wpływ na ucznia w sposób typowy dla działania komunikacyjnego. Nauczyciel nie tylko oddziałuje za pomocą świadomie dobranych środków metodycznych, ale także wywiera wpływ swoją postawą, gestem, tonem głosu, tempem mówienia, całym sposobem bycia, zachowaniem. Jego stosunek do własnej osoby, do innych ludzi, do uczniów, a także do wiedzy, którą przekazuje, ujawnia się właśnie w działaniu edukacyjnym, ponieważ jest ono ze swej istoty działaniem komunikacyjnym. W tym działaniu nauczyciel dopuszcza do głosu swoją indywidualność, te wpływy, których często nie widzi, a tym samym nie podejrzewa ich o wychowawcze znaczenie.

Z pewnym uproszczeniem można powiedzieć, iż komunikacja jest procesem transakcji, w którym uczestnicy tworzą relacje poprzez wysyłanie i odbieranie informacji. Kompetencja w zakresie skutecznego komunikowania się jest umiejętnością otrzymywania od innych tego, czego nauczyciel szuka, w sposób, który pozwala utrzymać mu relacje na zasadach akceptowanych przez obie strony. Kompetencja nie oznacza zachowania się w ten sam sposób w każdych warunkach i ze wszystkimi ludźmi, oznacza raczej dostosowanie zachowania do sytuacji. Kompetencja komunikacyjna dopuszcza w swych ramach jakościowo zróżnicowane zachowania komunikacyjne. Osoby kompetentne posiadają więc szeroki repertuar zachowań, umieją wybrać właściwe i skutecznie je zaprezentować. Są w stanie przyjąć punkt widzenia innych i ujmować zagadnienie z różnych perspektyw. Monitorują także własne zachowania, aby odpowiedzieć na pytanie: jak postępuję, a w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie, a z drugiej strony, by swoim postępowaniem nie ograniczać innych w ich prawach do wolności i wyboru własnej drogi.

Bogactwo zasobów grupy (klasy szkolnej) stanowi często pomijany element sytuacji nauczania, a jest to czynnik wydatnie wspomagający i intensyfikujący uczenie się. Grupa jest obszarem, gdzie uczeń realizuje swoje potrzeby, jest środowiskiem wychowawczym silnie oddziałującym na motywy, aspiracje życiowe, jest także instrumentem oddziaływania na młodego człowieka poprzez własne systemy wartości, normy i wzory społeczne. Oddziaływanie zespołu przybiera często postać niezwykle dynamicznego procesu, polegającego na konieczności przejawiania określonych zachowań społecznych ze względu na różnorodność sytuacji i wielość ról, jakie mogą się pojawiać w grupach. Wszystko to determinuje poziom współpracy w zespole i wyraźnie wpływa na wyniki działań nauczyciela. Dlatego kompetencja w zakresie efektywnego współdziałania stanowi ważną część oddziaływań wychowawczych nauczyciela.

Kompetencja w zakresie rozwiązywania problemów jest szczególnie użyteczna w życiu każdego człowieka. Sytuacje dydaktyczno-wychowawcze organizowane w tym celu przez nauczycieli są doskonałą okazją do nabywania przez uczniów umiejętności rozwiązywania problemów. Sytuacje zadaniowe o charakterze problemowym mogą służyć zdobywaniu informacji o otaczającej rzeczywistości (problemy orientacyjne lub poznawcze), podejmowaniu decyzji w sprawie rozpoczęcia działania lub powstrzymania się przed działaniem (problemy decyzyjne) oraz skutecznemu wykonaniu decyzji (problemy wykonawcze).

Zawsze pożądana jest sytuacja, gdy nauczyciel próbuje wykraczać swoim działaniem poza to, kim jest dzisiaj, czym dysponuje, jak definiuje sytuację, w której działa,

jak próbuje ją zmienić, a także uczy tej umiejętności swoich uczniów. Nabywanie kompetencji nie powinno być traktowane tylko usługowo – dla zaspokojenia potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, ale również humanistycznie – jako samokształtowanie nauczycieli w toku służby dla siebie i innych.

Uwagi końcowe

Uwzględniając powyższe ustalenia, możemy przyjąć, iż rozwój polskiej nauki o nauczycielu przebiega w cyklu: osobowość nauczyciela – umiejętności zawodowe – umiejętności interakcyjne – tworzenie wiedzy – kompetencje. Przy czym kompetencja, co wielokrotnie podkreślaliśmy, jest rozumiana jako synteza wiedzy, umiejętności i cech osobowych. Badania w paradygmacie kompetencyjnym nauczyciela, tak ważne ze społecznego i indywidualnego punktu widzenia, wymagają niewątpliwie kontynuacji i intensyfikacji.

Paradygmat kompetencji kluczowych, jako propozycja programowa, jest nowym paradygmatem współczesnej pedeutologii, chociaż nawiązuje do przedwojennych polskich doświadczeń nauczania łącznego.

Last but not least. Mądrość nauczyciela określa siła jego kompetencji w obszarze wiedzy, umiejętności, postaw, a także przekonań, że sprostą on wyzwaniom otoczenia. Rozwój nauczyciela to pozytywna, jakościowa zmiana jego kompetencji do doskonalenia własnej osobowości i doskonalenia działania pedagogicznego w różnych sytuacjach edukacyjnych.